

Wege und Umwege zum Studium der Psychologie III

Hubert Hofmann und Arne Stiksrud

Etwa zur gleichen Zeit, als Süllwold und Soff (1990) und bald darauf Witte und Brasch (1991) die „Wege und Umwege zum Studium der Psychologie“ aufzeichneten, entstand unabhängig davon an der Universität Eichstätt ein Projekt, das sich ebenfalls mit den „Wegen“ *zum* aber auch *im* Psychologiestudium beschäftigte. Im Sinne der oben genannten ‚Vorreiter‘ soll mit diesem Beitrag an deren „Tradition“ (Witte & Brasch, 1991) angeknüpft sein, wobei auch hier die soziodemographischen Daten durch „subjektive“ Statements der Studienanfänger ergänzt wurden. Auf diese Weise können sowohl „objektive“ (Aus-)Bildungswege als auch subjektive Beweggründe, Studienmotive und Interessen nebeneinander betrachtet werden. Gleichzeitig wurde versucht, einen Teil dieser Studienanfänger im Längsschnitt bis zum Vordiplom zu ‚verfolgen‘ (vgl. Schmatz et al., 1993; Hofmann et al., 1992), um Veränderungen der subjektiven Sichtweisen des eigenen Studiums nachzuzeichnen. Im folgenden beschränken wir uns auf die Charakteristika der Studienanfänger, da hier interessante Vergleiche des Studienortes Eichstätt mit anderen Universitätsstädten möglich werden. Dieser Vergleich mag aus mehreren Gründen besonders interessant sein: 1. Eichstätt ist eine universitäre Neugründung — der Diplom-Studiengang Psychologie existiert hier erst seit dem Wintersemester 1985/86 und ist seit dem WS 1988/89 an die „Zentrale Verteilungsstelle für Studienplätze“ (ZVS) angeschlossen; 2. im Gegensatz zu den Metropolen Frankfurt (Süllwold & Soff, 1990) und Hamburg (Witte & Brasch, 1991) handelt es sich bei Eichstätt um einen kleinstädtischen „Mikrokosmos“; 3. Eichstätts Universität unterscheidet sich von den anderen staatlichen Universitäten durch den nicht-staatlichen Status, der sich im Namen ausdrückt.

Gleichzeitig mit dem Anschluß der Psychologie-Ausbildung an die ZVS begann eine längsschnittlich konzipierte Untersuchung zum Thema „Hochschulsozialisation“ bei Studienanfängern der Psychologie an der Universität Eichstätt. Bei der ersten Erhebungswelle im WS 1988/89 konnten alle 50 Erstsemestler für die Studie gewonnen werden; die zweite Kohorte im WS 1989/90 bestand aus 46 Stu-

dienanfängern. Beide Gruppen unterscheiden sich nicht wesentlich, so daß ihre Daten für nachfolgende Darstellung zusammengefaßt werden können.

Soziodemographische Merkmale der Studienanfänger

Ähnlich wie an den Studienorten Hamburg und Frankfurt sind zwei Drittel (66,7 %) der Studienanfänger unserer Stichprobe weiblich. Hinsichtlich des mittleren Lebensalters bei Studienbeginn ergab sich jedoch ein anderes Bild: Im Gegensatz zu Hamburg und Frankfurt (jeweils ca. 25 Jahre) sind die Studienanfänger in Eichstätt mit 22,8 Jahren wesentlich jünger. Auch die Ergebnisse einer Studie an verschiedenen deutschen Universitäten von Herzfeld (1990) lieferte ein höheres Durchschnittsalter der neuimmatrikulierten Psychologiestudenten (24,55 Jahre). Die Gründe hierfür werden in der geographischen Lage des Studienortes Eichstätt als ‚Auffang- oder Ausweichlager‘ für die Großräume München und Nürnberg/Fürth/Erlangen bzw. in der Härtefallregelung der ZVS vermutet; d. h. Studienplätze an begehrten großstädtischen Studienorten werden wahrscheinlich zuerst an sog. „Härtefälle“ i. w. S. (Verheiratete, Eltern, Behinderte usw.), denen ein Ausweichen auf einen vom Wohnort entfernten Studienort am wenigsten zugemutet werden kann, vergeben. Diese weniger mobilen „Härtefälle“ dürften im Durchschnitt älter als diejenigen Studenten sein, die von dieser Regelung keinen Gebrauch machen können. Außerdem scheint es plausibel, daß bei den „Härtefällen“ ein gewisser „Umweg“ zum Studium der Psychologie mit dem höheren Studienalter einhergeht, während ein kleiner, von weniger Härtefällen begehrter Studienort wie Eichstätt vor allem die jungen Studienplatzbewerber zugewiesen bekommt.

Parallel mit dem geringeren Durchschnittsalter ist auch die Häufigkeit von vorheriger Berufs- oder Studienerfahrung bei den Eichstätter Studienanfängern geringer als bei den Studenten an den Vergleichsuniversitäten: 51 % der Neuimmatrikulierten begannen ihr Studium ohne Berufsausbildung oder Studienerfahrung (im Gegensatz dazu bei Witte &

Leistungskurs-Kombinationen

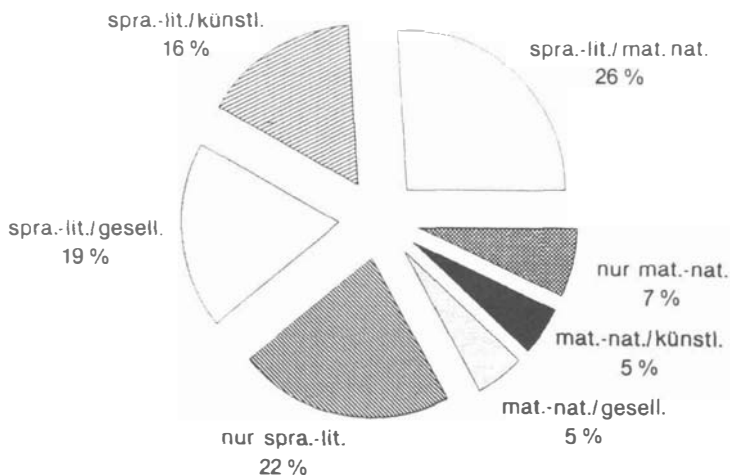


Abbildung 1 Häufigkeiten der einzelnen Leistungskurs-Fächerkombinationen im Gymnasium

Brasch: 39 %). 34,4 % hatten vorher bereits ein anderes Fach studiert, aber das Studium wieder abgebrochen. 33,3 % hatten vor Studienbeginn irgendeine berufliche Tätigkeit ausgeübt. 18,8 % konnten sowohl Berufs- als auch Studienerfahrung aufweisen, zum Teil hatten diese Probanden schon ein Studium abgeschlossen und in ihrem Beruf gearbeitet (10,4 %).

Von den insgesamt 96 Studienanfängern hatten 82 die neugestaltete gymnasiale Oberstufe absolviert, der Rest erhielt seine Hochschulreife entweder durch ein Fachhochschulstudium oder durch die alte Gymnasialregelung ohne Schwerpunktsetzung in Form von Grund- und Leistungskursen oder im Ausland. D.h. im Unterschied zu den Ergebnissen bei Süllwold und Soff (1990) sowie bei Witte und Brasch (1991) wird von einem Großteil der Studienanfänger der „klassische Weg“ vom Abitur (bei Männern nach Zivildienst/Bundeswehr) direkt zum Studium gewählt. Für mehr als die Hälfte der Studienanfänger ist das Psychologiestudium die „erste Wahl“. Dies garantiert auch einen geringeren zeitlichen Abstand zu Schulfächern wie Mathematik und Englisch — mit denen man in der „main stream psychology“ Eichstätt eher reüssieren dürfte als mit Latein und Kunst. Dies scheint auf dem Hintergrund einer Untersuchung von Häcker und Apenburg (1991) an der Bergischen Universität — Gesamthochschule Wuppertal interessant, die Leistungsvorteile in einem „Test der Akademischen Befähigung“ (Trost & Bickel, 1979) bei Psychologiestudenten mit gymnasialer Schulbildung gegenüber Fachoberschülern und sonstigen Studenten ermittelten. Offen bleibt dabei jedoch die Frage, ob und wie dieser testdiagnostische Leistungsvorsprung der Gymnasiasten von ihren Mitstudenten aufgeholt werden kann.

Schulische und akademische Interessen

Die Wahl der Leistungskurse dieser 82 Studenten in ihrer Gymnasialzeit brachte folgende Kombinationen (vgl. Abb. 1): Mehr als die Hälfte (57 %) hatte eine Leistungskurs-Kombination aus einerseits nur sprachlich-literarischen Fächern (z. B. Deutsch, Fremdsprachen) und andererseits entweder aus ebenfalls sprachlich-literarischen Fächern in Verbindung mit künstlerisch-musischen (z. B. Kunst, Musik) oder gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (z. B. Sozialkunde, Geschichte usw.). Lediglich 17 % der Gymnasiasten hatten schwerpunktmäßig eine mathematisch-naturwissenschaftlich orientierte Fachwahl (z. B. Mathematik, Chemie, Physik, Biologie), verbunden mit einem entweder ebenfalls mathematisch-naturwissenschaftlichen Fach oder mit wiederum einem künstlerisch-musischen oder gesellschaftswissenschaftlichen Fach. Der Rest von 26 % hatte dagegen eine Fächerkombination aus sowohl sprachlich-literarischen wie aus mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebieten. Gesellschaftswissenschaftliche Leistungskurse belegten 24 %, künstlerische 21 % der Psychologiestudenten (vgl. Abb. 1). Interessant dabei ist, daß Männer in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern überrepräsentiert sind, während sie in den sprachlich-literarischen Fächern und deren Kombinationen unter der erwarteten Häufigkeit liegen ($\chi^2 = 9,388$, $p \leq 0.01$).

Insgesamt gesehen scheinen also die Psychologiestudenten durch ihre Leistungskurswahl nicht von vorneherein für ein Psychologiestudium prädestiniert. Kennzeichnend ist v. a. das relativ geringe Interesse für die harten Naturwissenschaften Mathematik, Physik und Chemie; die für das spätere Studium relevanten gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (z. B. für Sozialpsychologie, Pädagogische Psychologie) sind u. E. auch sehr schwach vertreten. Wenn

überhaupt der mathematische Zweig gewählt wird, dann wird das der Psychologie augenscheinlich wohl noch am nächsten stehende Fach Biologie bevorzugt. Das Hauptinteresse liegt im sprachlich-literarischen, aber auch zumindest relativ zu anderen Studienfächern (vgl. Kazemzadeh & Schaeper, 1983) im künstlerischen Bereich.

In einer fächervergleichenden Untersuchung von Kazemzadeh & Schaeper (1983, S. 22—25) findet sich für Psychologie, Pädagogik und Sozialwissenschaften ein ähnliches Bild der Leistungskurswahl wie bei unserer Untersuchung, während die anderen Studienfächer doch ein davon erheblich abweichendes Profil aufweisen. „Insgesamt zeigt sich eine recht hohe Entsprechung von schulischer Schwerpunktsetzung und gewähltem Studienfach“ (S. 25), d. h. mit der Wahl der Leistungskurse hat sich schon ein Großteil der Schüler auf gewisse Studienrichtungen festgelegt. Bemerkenswert dabei sind jedoch wieder einmal die Sozialwissenschaftler (incl. Psychologie und Pädagogik), die, mit Ausnahme der Kunst- und Gestaltungswissenschaftler, im Gegensatz zu allen anderen Studenten eine eindeutige schulische Schwerpunktsetzung vermissen lassen. Vielmehr könnte man sie in unserer Untersuchung durch das Fehlen abstrakt-logischer Fächer wie Mathematik, Physik und Chemie kennzeichnen: Unterteilt man lediglich die Kategorie der mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungskurse in ihre einzelnen Bereiche Mathematik, Physik, Chemie und Biologie, so fallen von den 41 mathematisch-naturwissenschaftlichen Kursen 20 allein auf Biologie, während Mathematik 13 mal, Physik 6 mal und Chemie 2 mal gewählt wurden. Ein weiterer Beleg für die Unbeliebtheit mathematischer Inhalte findet sich bei Topf (1985), der nach den Zensuren im Matura-Zeugnis österreichischer Studienanfänger der Psychologie fragte. 70 % hatten in Mathematik eine 3 oder

schlechter, und 50 % der Befragten gaben an, kein Interesse an Mathematik in der Schule gehabt zu haben (S. 268). Auch Witte & Brasch (1991) ermittelten bei Hamburger Studienanfängern die Durchschnittsnoten in Mathematik (3,0) und Deutsch (2,2). Diese Interessenlage dürfte vor allem für das Fach Methodenlehre, für Statistik und überhaupt für empirisches Arbeiten in der Psychologie nicht gerade von Vorteil sein.

Ähnliche Ergebnisse brachte auch die Frage nach anderen interessierenden Studienfächern. Aus den insgesamt 208 Nennungen der beiden Kohorten ließen sich 9 Kategorien bilden (vgl. Abb. 2): am häufigsten wurde ein Interesse für Philosophie und sprachlich-literarische Fächer (z. B. Germanistik, Fremdsprachen) bekundet. Gesellschaftswissenschaften (z. B. Soziologie, Geschichte, Politologie), künstlerische (z. B. Kunst, Graphik, Design), medizinisch-biologische und sozial-pädagogische Fachrichtungen nehmen einen mittleren Rangplatz ein, während mathematisch-naturwissenschaftliche, sport- und wirtschaftswissenschaftliche Fächer nicht gerade im Brennpunkt des Interesses stehen. Bemerkenswert ist auch die Tatsache, daß kein einziger Studienanfänger zu einer technischen Ausbildungsrichtung neigte.

Wie auch bei den Leistungskursen überwiegt ein Interesse an „geisteswissenschaftlich“ zu bezeichnenden Studiengängen: Sprachen, Philosophie, Gesellschaftswissenschaften und Kunst liegen auf den ersten fünf Rangplätzen! Natur- und Sozialwissenschaften sind weit weniger gefragt, ähnlich ergeht es den Fächern Sport und, den Studiengängen Wirtschaft bzw. Jura, technische Interessen fehlen völlig.

„Akademische“ Interessen

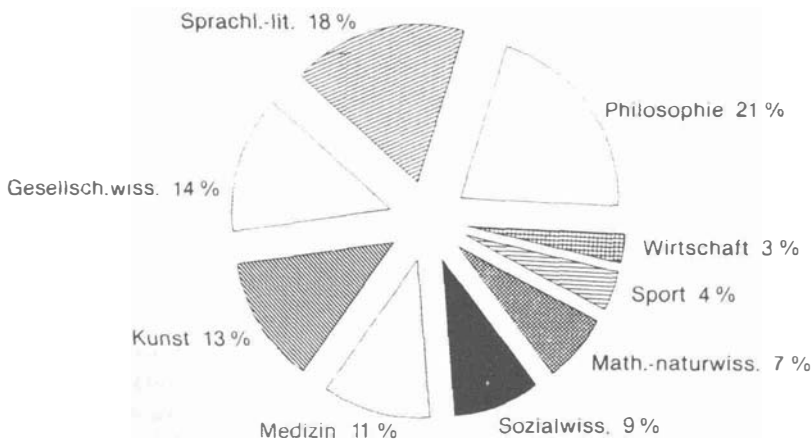


Abbildung 2 Interesse an nicht-psychologischen akademischen Fächern

Psychologie-Interessen: Lektüre von Fachbüchern

Die Frage nach bereits gelesenen bzw. bekannten „Persönlichkeiten“ der Psychologie sollte sowohl ein Spektrum des psychologischen Vorwissens und der Interessen im Fach Psychologie bei den Studienanfängern wiedergeben, als auch ein Bild schaffen von der Vorstellung von Psychologie, die sich durch die Art der Lektüre gebildet haben mag. Am häufigsten wurde Freud (87,5 %) gelesen, gefolgt von Fromm (76,0 %), Lorenz (68,8 %), Jung (55,2 %), Pawlow (38,9 %), Watzlawik (33,7 %), Kübler-Ross (31,3 %), Skinner (26,0 %), Adler (19,8 %), Frankl (18,9 %) usw. Deutlich ist das Übergewicht der psychoanalytisch orientierten Lektüre (Freud, Fromm, Jung, Adler), allen voran Sigmund Freud, was durchaus auf die Psychologie-Vorstellungen der Studienanfänger Auswirkungen haben mag. Verglichen mit dem Studienangebot des Grundstudiums, das relativ wenig Lehrveranstaltungen psychoanalytischen Inhalts vorzuweisen hat, sind wohl Enttäuschung, Unzufriedenheit, Fachwechsel oder zumindest eine Reihe von Reorientierungen zu erwarten (Fisch et al., 1970).

Festzuhalten bleibt, daß die Psychoanalyse — wie aus den einschlägigen Untersuchungen von Fisch et al. (1970), Dellen (1977) oder Witte und Brasch (1991) auch nicht anders zu erwarten war — nach wie vor in ihren verschiedenen Schattierungen eine wichtige Rolle beim ‚Bild von der Psychologie‘ der Studienanfänger spielt. Auch pädagogische „Neben-Fächer“ äußern tiefenpsychologische Prioritäten, wenn sie die „Höhen“ der Psychologie erklimmen wollen (vgl. Pfeiffer & Stiksrud, 1978).

Psychologie-Definitionen der Studienanfänger

Wie nun dieses „Bild von der Psychologie“ bei den Studienanfängern aussieht, sollte die Frage nach der „ganz persönlichen, eigenen Definition von ‚Psychologie‘“ beantworten. Die inhaltsanalytische Kategorisierung¹ der Antworten ergab folgende Definitionselemente: Psychologie hat zu tun mit: »*Sich ein Bild vom Menschen machen*« (61 %); »*Verhalten und Handeln*« (44 %); »*inneren Abläufen (Denken, Fühlen ...)*« (32 %); »*Motivation*« (27 %); »*Hilfe und Therapie*« (27 %); »*sozialer Interaktion, Gesellschaft*« (26 %); »*einer ganzheitlichen Sichtweise*« (26 %); »*Entwicklung*« (10 %). Die Spannweite die-

ser Definitionsversuche ging von recht allgemeinen (z. B. Vp 011: »*Meiner Meinung nach die Lehre vom Menschen in all seinen Aspekten*“) bis zu ziemlich detaillierten Aussagen (z. B. Vp 095: »*Die Möglichkeit, menschliche Handlungsweisen, Beweggründe, Emotionen etc. erklären und verstehen zu können und somit Interventionsmöglichkeiten, Strategien entwickeln zu können*“).

Vielfach wurde Psychologie explizit als „Wissenschaft“ oder „Lehre“ titulierte, was eventuell auf unterschiedliche Auffassungen oder Akzentuierungen des Psychologiestudiums als Forschungs- versus Unterrichtsdisziplin hinweisen könnte. Gegenstand der Psychologie sind in den allgemeiner gehaltenen Umschreibungen die „*Psyche*“ oder die „*Seele*“, in den detaillierteren „*Verhalten*“, „*Emotionen*“, „*Motivation*“, „*soziale Interaktionen*“, „*Ursachen*“ oder „*Entwicklungen*“ (Hofmann, 1992; Schmatz, 1992).

Dauer und Intensität des Studienwunsches „Psychologie“

Auf die Frage, ob sie sich außerhalb der schulischen Anforderungen bereits intensiv mit dem Stoffgebiet der Psychologie auseinandergesetzt hätten, antworteten 57,3 % aller befragten Studienanfänger mit »nein«, 19,8 % mit »ja« und der Rest von 21,9 % mit relativierenden Antworten (z. B. »ja, aber ...« oder »intensiv nicht, aber ...«).

Der Studienwunsch „Psychologie“ bestand bei 35,4 % der Studienanfänger seit mehr als 2 Jahren, bei 30,2 % aber seit weniger als einem Jahr und bei 27,1 % seit mehr als einem Jahr und weniger als zwei Jahren, 7,3 % machten hierzu keine Angaben. Im Durchschnitt wollten die Studienanfänger seit 3,3 Jahren Psychologie studieren (bei der Untersuchung von Herzfeld, 1990, lag der Mittelwert bei 2,3 Jahren). Mehr als die Hälfte der Probanden hatte sich also noch kaum mit den Studieninhalten ihres Faches beschäftigt oder diesbezügliche Informationen eingeholt; ca. ein Drittel hatte erst seit einem Jahr oder weniger den ausdrücklichen Studienwunsch nach Psychologie.

Motive für die Studienwahl „Psychologie“

Im Unterschied zur Untersuchung von Witte und Brasch (1991) sollten hier die Studenten keine fest vorgegebenen Items ankreuzen, sondern eigene Gedanken auf die Frage „Warum studierst Du Psychologie?“ formulieren. Aus einer qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring, 1983) wurden folgende Kategorien entwickelt: Die Studienanfänger gaben an, sich für Psychologie entschieden zu haben, um »*persönlich und beruflich helfen zu können*« (69 %

¹ Die Prozentzahlen aller nachfolgenden inhaltsanalytischen Ergebnisse beziehen sich auf die Anzahl der Probanden, die der jeweiligen Kategorie zugeordnet wurden. Da Mehrfachkategorisierungen möglich waren, ergibt die Addition der prozentualen Häufigkeiten mehr als 100 %.

der Studenten²); um »Menschenkenntnis zu gewinnen« (45 %); aus »subjektiv-persönlichem Interesse« (42 %); aus »sozialem oder politischem Engagement« (31 %); wegen »vorheriger Erfahrungen und zwecks Selbsterfahrung« (28 %); aus »Mangel an Alternativen« (9 %).

Interesse am Menschen und persönliche Neigung spielten bei der Studienfachwahl ähnlich wie in der Studie von Witte und Brach (1991) eine wichtige Rolle, doch im Unterschied zu den Befunden aus Hamburg erwies sich bei unserer offenen Fragestellung das „Helfermotiv“ als ein sehr wichtiger Beweggrund. Ganz grob lassen sich die Antworten ähnlich wie bei Fisch et al. (1970) zusammenfassen als:

- (1) „sachorientierte Begründungen“: hier steht v. a. das Interesse am Fach und am Menschen im Mittelpunkt;
- (2) „pragmatische Orientierungen“: hier geht es v. a. darum, mit der Psychologie anderen sowohl privat als auch im Hinblick auf eine spätere berufliche Psychologentätigkeit zu helfen (das sog. „Helfersyndrom“ grassiert also auch in Eichstätt) und weniger deutlich um gesellschaftspolitische Weltverbesserungen durch Psychologie;
- (3) „ich-orientierte Begründungen“: in dieser Kategorie lassen sich zumindest andeutungsweise Motive wie persönliche Schwierigkeiten entdecken, aber auch Aspekte der ‚Selbstverwirklichung‘ oder ‚Persönlichkeitsentfaltung‘ sind hier zu finden.

In Übereinstimmung mit Untersuchungen von Fisch et al. (1970), Kazemzadeh und Schaeper (1983) oder Krüger et al. (1986) sind also die Studienmotive der Psychologiestudenten „Helfen“, „soziales Engagement“, „Interesse“, „Neigung“ ziemlich deutlich ausgeprägt; Motive wie „Karriere“ oder „berufliche Sicherheit“ spielen bei der Studienwahl keine Rolle, was einem gewissen Realismus bzgl. der Arbeitsmarktsituation (und gleichzeitig einem Hang zum „hoffnungsvollen Fatalismus“) entsprechen könnte. Für die Psychologiestudenten „wird deutlich, daß sie trotz der objektiv unsicheren Zukunftschancen eine nur geringe frühzeitige Neigung zeigen, die Wahl ihres Studienfachs im Hinblick auf die objektiven Arbeitsmarktchancen zu reflektieren“ (Krüger et al., 1986, S. 104). Ob persönliche Probleme, wie vielfach vermutet und bei Witte und Brach (1991) lediglich als „Ergebnis der Fremdbeobachtung“ (S. 207) deklariert, ein wichtiges motivierendes Moment bei der Studienwahl sind, bleibt jedoch unklar, da dieses Thema selten direkt angesprochen, aber aus manchen Umschreibungen zumindest erahnbar wurde (Vp 5: „... evtl. auch versuchen, mich selbst besser zu verstehen“; Vp 40: „Psychologie ist das einzige,

wofür ich mich schon immer, auf längere Sicht, interessiert habe, resultierend aus meiner Erziehung, persönlichen Konflikten etc.“, Vp 65: „... es bedeutet für mich, später einen Beruf zu haben, der sowohl für mich als auch für andere Hilfe bedeutet“; Vp 75: „... um Hilfe zu geben, auch mir selbst ...“; Vp 86: „... um eigene Probleme besser lösen zu können ...“).

Schlüsselerlebnisse

Die Frage nach „Schlüsselerlebnissen“ sollte die Anlässe für die Studienentscheidungen eruieren, um subjektives Entwickeln zu erfassen und so durch eine andere Fragestellung das „Dunkel“ der Motive neu zu beleuchten: Während also bei der Frage nach dem „Warum studierst Du Psychologie?“ sowohl Gründe als auch Zwecke erfragt wurden, impliziert die Frage nach Schlüsselerlebnissen eine retrospektive Betrachtung studienmotivierender Ereignisse in der individuellen Biographie (ein Vorgehen, das nicht nur 70jährigen PsychologInnen in Selbstdarstellungen vorbehalten sein darf; vgl. Wehner, 1992). Durch die inhaltsanalytische Auswertung wurden 9 Kategorien ermittelt: »Kein Schlüsselerlebnis« (31 %); »Relativierungen«³ (29 %); »Beruf, Studium, Praktikum« (22 %); »Persönliche Probleme« (18 %); »Prozeß, Orientierungssuche« (16 %); »Außerfamiliärer Kreis, Schule« (14 %); »Familie, Kindheit« (12 %); »Entscheidende Kontakte« (7 %); »Therapieerfahrung« (6 %).

Immerhin 18 % der Studienanfänger finden den Mut, explizit eigene Problemlagen als Schlüsselerlebnisse für ihre Studienwahl zu beschreiben, hinzu kommen noch die 6 % der Probanden mit eigener Therapieerfahrung und ein Großteil derer, die in der Kategorie ‚Familie, Kindheit‘ auftauchen und ihre problematischen Erfahrungen aus Kindheit und Familie thematisieren. Da jedoch eine Antwort gleichzeitig mehreren Kategorien entsprechen konnte, läßt sich aus diesen Zahlen lediglich schätzen, daß mindestens 18 % der Studienanfänger persönliche Probleme als entscheidenden Wendepunkt hin zum Psychologiestudium angaben. Bedenkt man, daß gerade diese persönlichen Problem-Motive nur ungern von Studienanfängern der Psychologie zugegeben werden, dürfte die Dunkelziffer noch höher als in den bisherigen Befunden liegen. Statt „nur von ca. einem Drittel“ (Witte & Brach, 1991, S. 207; Hervorhebung d. Verf.) zu sprechen, die persönlichen Probleme als bedeutend für ihre Studienwahl ansehen, werten wir diese Zahlen als beachtenswert. Daneben bilden Erfahrungen und Anregungen in Schule, Beruf, Studium, bei Freunden

³ D. h. kein eigentliches Schlüsselerlebnis, aber bestimmte, wichtige Faktoren, die trotz anfänglicher Verneinung der Frage aufgezählt wurden.

² Mehrfachnennungen waren möglich.

und Bekannten aber auch bei Psychologen und Therapeuten (wozu geht man denn zu denen?) wichtige Stationen auf dem Weg zum Studienwunsch „Psychologie“.

Kontakte mit Psychologen oder ähnlichen Berufsgruppen

Inwieweit schon konkrete „Vorbilder“, d. h. Erfahrungen mit Psychologen oder verwandten Berufsgruppen eine Rolle bei der Studienwahl spielen könnten, sollte diese Frage beantworten. 85 % der Befragten gaben an, auf irgendeine Weise schon mit Psychologen und Sozialarbeitern, Psychiatern, Neurologen etwas zu tun gehabt zu haben. Davon meinten 34 %, dieser Kontakt sei ihnen eine „sehr große Hilfe“, 38 % „eine geringe Hilfe“ und 28 % „keine Hilfe“ für ihre Studienwahl gewesen. Immerhin hatte der Kontakt zu einer dieser Berufsgruppen ein Drittel der Studienanfänger retrospektiv so nachhaltig beeinflusst, daß sie ihn als ausgesprochen hilfreiche Erfahrung für ihre Studienentscheidung betrachten.

Berufswünsche

Wie aus den Untersuchungen von Fisch et al. (1970), Dellen (1977), Herzfeld (1990) oder Witte und Brasch (1991) nicht anders zu erwarten war, dominierten bei den Studienanfängern Berufswünsche (qualitative Fragestellung) mit „klinischer“ Schwerpunktsetzung (*»klinische Psychologie, Beratung«* 73 %), in weitem Abstand gefolgt von den Bereichen *»Wirtschaft, Werbung«* (15 %); *»Kriminal- und forensische Psychologie«* (6 %); *»Forschung«* (5 %); *»Schulpsychologie«* (2 %); *»noch keine Berufsvorstellungen«* hatten 9 % der Studienanfänger.

Die Mehrheit der Studienanfänger strebt also nach wie vor eine spätere Tätigkeit im klinisch-psychologischen Bereich i. w. S. (Therapie, Beratung) an. Verbindet man diesen Befund mit dem weiter oben beschriebenen großen Interesse an der Psychoanalyse, mit den doch zahlreichen altruistischen, aber auch ‚ich-bezogenen‘ Studienmotiven, die sowohl ein Sich-Selbst-, als auch ein Den-Anderen-Helfen beinhalten, so müssen doch ein reichlich idealisiertes Bild von und ein überaus hoher Anspruch bei Psychologie-Anfängern an Berufs-Psychologen vorherrschen: Als Helfer in seelischen Notlagen, als Menschenkenner, aber auch als reifes, „selbstverwirklichtes“ Individuum. Dabei umhüllt die Psychologie der Hauch einer „Geheimwissenschaft“, die sich v. a. in psychoanalytischem Gedankengut (das „Unbewußte“) ausdrückt. Befunde einer durchaus ernstzunehmenden Umfrage aus der Schweiz legen zudem nahe, daß sich Psychologiestudenten durch ein Interesse an „Esoterik“ auszeichnen (Steiner &

Volkart, 1990), was leider hier mangels geeigneter Items nicht repliziert werden konnte, aber ohne weiteres plausibel erscheint. Ähnlich wie in der Studie bei Witte und Brasch (1991) wird Psychologie als angewandte Disziplin verstanden, während das Interesse an der Forschung als zukünftiger Berufszweig doch sehr gering ausgeprägt ist.

Zusammenfassung

An der Universität Eichstätt wurden „objektive“ und „subjektive“ Daten von insgesamt 96 Studienanfängern der Psychologie der Immatrikulationsjahrgänge 1988/89 und 1989/90 erhoben und in der von Süllwold und Soff (1990) für Frankfurt a. M. eingeleiteten und von Witte und Brasch (1991) für Hamburg fortgeführten Tradition dargestellt. Ein Vergleich der soziodemographischen Daten des Studienortes Eichstätt mit Frankfurt und Hamburg ergab Ähnlichkeiten hinsichtlich der Geschlechterverteilung, jedoch Unterschiede bezüglich Studienalter und bisherigem Ausbildungsweg: Die deutlich jüngeren Studienanfänger in Eichstätt hatten vergleichsweise kürzere „Wege und Umwege“ zum Studium der Psychologie. Ob dies an der Größe, am Einzugsgebiet, an der Bekanntheit und/oder der Attraktivität des Studienortes und der Universität liegt, muß sich in Studien mit vergleichbaren Hochschulen zeigen (falls es solche überhaupt gibt). Somit bleiben interessante Fragestellungen.

Zusammenfassend kann man feststellen, daß die Studienanfänger der Psychologie ihre Schwerpunktinteressen auf sprachlich-literarischem Gebiet oder, etwas allgemeiner formuliert, im ‚geisteswissenschaftlichen‘ Bereich haben, während natur- und sozialwissenschaftliche Fächer für einen Großteil nicht von Bedeutung sind. Bei den Gesellschaftswissenschaften liegt eine leichte Diskrepanz zwischen gewählten Leistungskursen und interessierenden Studienfächern dergestalt vor, daß relativ wenig schulische Spezialisierung trotz mittlerem bis großem akademischen Interesse erfolgt. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, daß an vielen, v. a. kleineren Gymnasien bestimmte Leistungskurse aus schulischen Randbereichen (wie z. B. Sozialkunde, Geschichte usw.) wegen Teilnehmermangels seltener zustandekommen als Kurse in Kernfächern (wie z. B. Sprachen und Mathematik), und daher die wahren, differenzierteren Interessen nicht so durch die Leistungskurse wiedergegeben werden können (zumal das „Notenkalkül“ und damit die „Lehrerauswahl“ bei den meisten Schülern die eigentlichen Wahlen bestimmen dürften!).

Wenn also ein Interesse an der Psychologie besteht, dann liegt dieses wohl am wahrscheinlichsten in den „geisteswissenschaftlichen“ Implikationen des Faches und wohl weniger im naturwissenschaftlichen Anspruch der sog. akademischen Psychologie. Vor allem Statistik und Methodenlehre dürften somit

auch weiterhin das Stiefkind im Interesse aber auch im Verständnis der Studenten bleiben. Dies sollte bei der Planung des Grundstudiums berücksichtigt werden, damit die bestehenden demotivierenden Diskrepanzen zwischen universitärem „Angebot“ und studentischer „Nachfrage“ entweder gezielt be- und verarbeitet werden können oder durch frühzeitige Vorinformationen verhindert werden; dies umso mehr, als sowohl die Dauer des Studienwunsches, wie auch der subjektive Intensitätsgrad der Beschäftigung mit Psychologie, wie auch das vorwiegend psychoanalytisch imprägnierte Vorwissen und die zum Teil recht allgemein gehaltenen Definitionsversuche von Psychologie den Schluß nahelegen, daß ein Großteil der Studienanfänger sich nicht oder nur sehr marginal mit den Inhalten seines künftigen Studienfaches vor Studienbeginn auseinandergesetzt hat.

Psychologie wird vor allem aus Interesse, aus sozialen Gründen und im Hinblick auf eine spätere berufliche Tätigkeit im therapeutisch-beratenden Bereich studiert. Auch scheinen eine eigene Problemlage und positive Vorbilder aus dem klinisch-psychologischen Bereich wichtige Momente bei der Studienwahl zu sein. Auf diese Interessen und Ziele ist Rücksicht zu nehmen, wenngleich deren vorbehaltlose Übernahme ebenso zu kritisieren ist wie deren völlige Unkenntnis. Vermehrter Praxisbezug auf der Basis sicheren Grundlagenwissens könnte durch eine praxisnähere bzw. die psychologische Praxis integrierende Grundlagenforschung geleistet werden, die nicht erst — wenn überhaupt — im sog. Hauptstudium beginnen sollte.

Literatur

- Dellen, R. G. (1977). *Studieren als Lebensform: Eine psychologische Untersuchung von Studienverläufen*. Köln: Böhlau.
- Fisch, R., Orlik, P. & Saterdag, H. (1970). Warum studiert man Psychologie? *Psychologische Rundschau*, 21, 239—256.
- Häcker, H. & Apenburg, E. (1991). Vergleich der Eingangsvoraussetzungen und Studienverlaufsdaten von Studierenden unterschiedlicher Qualifikation im integrierten Diplomstudiengang Psychologie an der Bergischen Universität — Gesamthochschule Wuppertal. *Wuppertaler Psychologische Berichte*, 2, (1), 1—15.
- Herzfeld, H. (1990). *Motivation und Erwartungen zum Psychologiestudium von StudienanfängerInnen des WS 1989/90. Erste Ergebnisse zur Beschreibung der jüngsten Studentengeneration*. Handout zum Poster 37. Kongreß der DGPs vom 23.—27. 09. 1990 in Kiel.
- Hofmann, H. (1992). Psychologiestudium als Hochschulsozialisation? Prozeßanalytische Auswertung schriftlicher Interviews bei Studenten im Grundstudium. Univ. Diplomarbeit an der Kath. Universität Eichstätt.
- Hofmann, H., Schmatz, S. & Stiksrud, A. (1992). Defizite erfolgreicher Studenten? Studienorientierungen erfolgloser und erfolgreicher Psychologiestudenten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, 214—220.
- Kazemzadeh, F. & Schaeper, H. (1983). *Fachspezifische Studentenprofile — Bedingungen der Integration in das Studium. Zwischenergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Krüger, H. J., Steinmann, I., Stetefeld, G., Polkowski, M. & Haland-Wirth, T. (1986). *Studium und Krise. Eine empirische Untersuchung über studentische Belastungen und Probleme*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Mayring, P. (1983). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Pfeiffer, H. & Stiksrud, A. (1978). Untersuchungen zur Praxisrelevanz pädagogisch-psychologischer Lehrinhalte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 25, 281—295.
- Schmatz, S. (1992). Studienmotive und Leistungsmotivation. Strukturierte Befragungen bei Psychologiestudenten im Grundstudium und deren qualitativ-quantitative Analyse für eine wissenschaftlich fundierte Studentenberatung. Univ. Diplomarbeit an der Kath. Universität Eichstätt.
- Schmatz, S., Hofmann, H. & Stiksrud, A. (1993). Lern-Motivation und Studienerfolg bei Psychologiestudenten. In: E. Witruk (Hrsg.), *Differentielle Lernpsychologie — Grundlagen und Anwendungsfelder*. Göttingen: Hogrefe (im Druck).
- Steiner, F. & Volkart, R. (1990). Hunger nach Esoterik: Das Psychogramm der Zürcher Psychologiestudentinnen und -studenten. *Bulletin der Schweizer Psychologen*, 11 (1), 5—19.
- Süllwold, F. & Soff, M. (1990). Wege und Umwege zum Studium der Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 41, 108—112.
- Topf, R. J. (1985). *Studienprobleme, Studienmotive und Berufsziele der österreichischen Studienanfänger der Psychologie*. Wien: Dissertation.
- Trost, G. & Bickel, H. (1979). *Studierfähigkeit und Studienerfolg*. München: Minerva.
- Wehner, E. G. (Hrsg.) (1992). *Psychologie in Selbstdarstellungen*. Bd. 3. Bonn: Huber.
- Witte, E. H. & Brasch, D. (1991). Wege und Umwege zum Studium der Psychologie II. *Psychologische Rundschau*, 42, 206—210.

Anschrift der Verfasser:

Prof. Dr. Arne Stiksrud, Dipl.-Psych. Hubert Hofmann, Katholische Universität Eichstätt, Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie, Ostenstraße 26—28, D-85072 Eichstätt.